



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PERSPECTIVA DO
PROFESSOR.**

CLEIDEMAR CORREIA COSTA FERNANDES

FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília
Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CLEIDEMAR CORREIA COSTA FERNANDES

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PERSPECTIVA DO
PROFESSOR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
– PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Fernanda Rodrigues Guimarães.

BRASÍLIA/2015

FERNANDES, C. C. C. *Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual: a perspectiva do professor*. UnB/UAB, Brasília – DF, novembro 2015, 64 p.
Instituto de Psicologia – IP/ UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

IP –UnB/UAB.

TERMO DE APROVAÇÃO

CLEIDEMAR CORREIA COSTA FERNANDES

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ____/____/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

FERNANDA RODRIGUES GUIMARÃES (Orientadora)

SIMONE CERQUEIRA DA SILVA (Examinadora)

CLEIDEMAR CORREIA COSTA FERNANDES

BRASÍLIA/2015

Dedico este trabalho a todos os professores que atuam com educação inclusiva no Brasil e no mundo, a todos os pesquisadores que buscam melhorar a vida das crianças e adultos em situação de deficiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade que me deu de concluir este trabalho.

À UnB por proporcionar conhecimento através das tecnologias.

À Andreliana, colega de curso. Não a conhecia. Ela é amiga da minha irmã e dois dias antes das inscrições encerrarem ela me perguntou se eu não gostaria de me inscrever para concorrer à bolsa, e agora aqui estamos;

Aos meus filhos Luíza e João Paulo, que tantas vezes na elaboração deste trabalho ficavam ao meu redor querendo atenção, mas sempre cheios de orgulho e desejando meu sucesso;

Ao meu esposo Ronaldo, que querendo minha companhia perguntou inúmeras vezes: “já está acabando?” E tantas vezes tive que dizer, que infelizmente só acaba quando termina... Tenho certeza que além de me amar ele tem muito orgulho de mim.

Aos meus pais Dimas e Nadir, que sempre acreditam em meus sonhos, que sentem minha falta e compreendem minha ausência com tanto amor, que muitas vezes queriam um abraço e ficaram satisfeitos com meus pedidos de bênçãos pelo telefone.

À minhas irmãs Cleonice e Dilma, que são professoras comprometidas e sempre me ajudam a sanar dúvidas que surgem em meu trajeto, com muita propriedade e sabedoria.

A todos os amigos que ajudaram com orações e palavras otimistas nos momentos de cansaço e dificuldades.

A todos os funcionários da Escola Estadual Gerson Gomes de Almeida, em especial Cristina e Gislene, que me receberam com zelo e carinho, no intuito de ajudarem a melhorar a vida das crianças com deficiência.

E por fim, mas não por ser menor e sim por ser mais importante, AGRADEÇO à Fernanda Rodrigues Guimarães, minha orientadora que me atendeu em todos os momentos, que estreitou laços com suas observações sempre precisas e com seus tão delicados puxões de orelha, posso afirmar que tenho por ela um amor fraternal.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Além disso, pretendeu identificar os desafios que se apresentam ao professor no contexto da inclusão escolar e compreender aspectos que influenciam na concepção que o professor tem sobre inclusão. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como principal instrumento a entrevista semiestruturada e as observações em sala de aula. Os resultados revelaram que as professoras entrevistadas conceituam a inclusão escolar como uma oportunidade das pessoas com necessidades educacionais especiais terem acesso e permanência à escola, com direito a interagir com os pares, a aprenderem e se desenvolverem. Para elas, além da experiência docente, outro aspecto que influencia na concepção sobre a inclusão está baseada na relação dialógica entre os professores que atuam com o aluno com desenvolvimento atípico. Dentre os desafios enfrentados pela escola, especialmente em se tratando do aluno com deficiência intelectual, foram mencionadas a formação/capacitação; a vocação, aptidão para lecionar e para lidar com pessoas; o desconhecimento das limitações apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais; o apoio da escola; a adaptação das atividades; a falta de instrução dos pais e a falta de acessibilidade no que se refere à estrutura arquitetônica. Observa-se que as professoras entrevistadas entendem que a aluna com deficiência intelectual está aprendendo e se desenvolvendo quando ela age com autonomia diante de uma necessidade ou situação de conflito. Além disso, abordam as suas reações de significação ao conteúdo e a interação com os colegas como aspectos que demonstram avanços no seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: deficiência intelectual; aprendizagem; desenvolvimento; inclusão escolar.

ABREVIATÓES

AAMR Associação Americana de Deficiência Mental

APA Associação Psiquiátrica Americana

CORDE Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DSM-IV Manual Estatístico de Transtornos Mentais

ECA Estatuto da Criança e Adolescente

NEE Necessidade Educacional Especial

UAB Universidade Aberta do Brasil

UnB Universidade de Brasília

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| MEMORIAL..... | 12 |
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 16 |
| 2.1 Deficiência Intelectual: Do que estamos falando?..... | 16 |
| 2.2 O Lugar da deficiência e a inclusão escolar: desafios no Brasil e no Mundo | 20 |
| 2.2.1 Inclusão escolar: espaço de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico | 23 |
| 2.3 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural | 25 |
| 3. OBJETIVOS | 29 |
| 3.1 Objetivo Geral | 29 |
| 3.2 Objetivos específicos | 29 |
| 4. PERCURSO METODOLÓGICO | 30 |
| 4.1 Fundamentação Teórica..... | 30 |
| 4.2 O contexto investigado: Escola Feliz Aprendiz | 30 |
| 4.3 Perfil dos sujeitos pesquisados | 31 |
| 4.4 Procedimentos de construção de informações | 32 |
| 4.4.1 Contatos iniciais | 32 |
| 4.4.2 Instrumentos e Técnicas | 32 |
| 4.4.2.1 Roteiro de Entrevista | 32 |
| 4.4.2.2 Diário de Campo (observação) | 33 |
| 4.4.2.3 Gravação em áudio | 34 |
| 4.5 Procedimentos para a análise de dados | 34 |
| 5. ANÁLISE: PERSPECTIVA DO PROFESSOR A RESPEITO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 36 |
| 5.1 Inclusão escolar: o que pensam os professores que atuam com deficiência intelectual? | 36 |
| 5.2. Desafios que se apresentam ao professor no contexto da inclusão escolar | 42 |
| 5.3 Como aprendem e se desenvolvem os alunos com deficiência intelectual? | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 52 |
| REFERÊNCIAS | 54 |

| | |
|--|----|
| APÊNDICE | 59 |
| A. Roteiro de entrevista com a professora regente | 59 |
| B. Roteiro de entrevista com a professora de apoio..... | 60 |
| ANEXOS | 61 |
| A. Carta de apresentação..... | 61 |
| B. Aceite institucional | 62 |
| C. Termo de consentimento livre esclarecido – pais ou responsáveis | 63 |
| D. Termo de consentimento livre e esclarecido – professor | 64 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Cronograma de realização das entrevistas..... | 33 |
| QUADRO 2 – Cronograma das observações | 34 |

MEMORIAL ACADÊMICO

Meu nome é Cleidemar Correia Costa Fernandes, nasci aos 02 de agosto de 1976 na cidade de Ipatinga, leste de Minas Gerais, hoje com 39 anos de idade. Sou a segunda filha de um total de três irmãs, minha mãe do lar e meu pai industrial aposentado. Meus pais fizeram parte do êxodo rural, em busca de melhores condições de vida. Sempre tivemos muitas privações, mas o básico nunca nos faltou, em especial muito carinho e amor. Minha mãe não pode estudar e sempre nos incentivou, dizia que sua vontade tinha sido transmitida às filhas.

No que diz respeito à escola, sempre fui boa aluna e tinha excelentes notas e ótimo relacionamento com os colegas, professores e equipe diretiva. Na escolha pelo curso técnico veio a indecisão, queria cursar magistério, mas infelizmente não o fiz, porque meus professores falavam muito mal da profissão, então decidi pelo ramo da contabilidade/administração. Aos 18 anos iniciei trabalhando como auxiliar de escritório em posto de combustível trilhei um caminho de sucessos, cheguei à gerência aos vinte e seis anos, cargo que ocupei quase cinco anos. Casei-me aos vinte anos de idade, aos vinte dois comecei faculdade de Administração de empresas, mas um ano depois engravidei e tive que interromper os estudos. Hoje tenho dois filhos Luíza, 15 anos e João Paulo, 10 anos.

Nos dezessete anos que trabalhei no setor administrativo sempre treinei funcionários novatos e muitos diziam que eu tinha jeito de professora. Minhas irmãs são professoras e amam a profissão, e me incentivaram a voltar a estudar, então resolvi pelo curso de pedagogia, afirmando que a pedagogia é um ramo amplo e que não era precisamente para dar aulas, que muitas empresas têm pedagogos em seu quadro. Minha tutora da faculdade ria de mim quando eu afirmava que não iria lecionar, ela me dizia que algumas pessoas vão aprender a dar aulas e outras já nasceram pra isto e que eu era uma dessas pessoas.

No último período da graduação aconteceu um concurso em uma cidade vizinha, fiz inscrição para dois cargos, regência e supervisão. Passei dentro das vagas para as duas funções, neste instante resolvi que mudaria completamente de ramo e pedi demissão. O concurso ficou suspenso pelo ministério público por um ano e sofrer esta

demora foi muito difícil, senti na pele o que é ter um diploma sem ter experiência, na minha antiga profissão vivia recebendo propostas e naquele momento ter que conviver com os não foi muito doloroso, chorei muito.

Dois dias antes de terminar as inscrições para este curso de especialização encontrei com Andreliana (colega de curso) e ela me perguntou se eu não iria tentar uma vaga. Fiz a inscrição na expectativa de enriquecer meu currículo, afinal é uma especialização federal. Ao conquistar a vaga fiquei emocionada, logo depois consegui umas aulas pela rede estadual no reinventando o ensino médio e em uma creche municipal, foram experiências singulares. No início de 2015 tomei posse nos dois cargos, como professora em uma turma de 3º ano fundamental e como supervisora de ensino.

Hoje posso afirmar que a felicidade que buscava em minha vida profissional não chegava porque estava no lugar errado, durante muito tempo quis traçar um caminho que não era meu e hoje dentro da escola posso dizer que sou feliz. Sinto um amor tão profundo transmitido pelos alunos e seus pais que todas as outras profissões deveriam invejar. Hoje tendo contato com a inclusão, proporcionado pelo curso Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar da UnB, tenho ainda mais convicção de que estou no caminho certo. Ser professor pode e deve fazer a diferença na vida de pessoas, em especial aos que tem limitações.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Além disso, pretendeu-se, identificar os desafios que se apresentam ao professor no contexto da inclusão escolar e compreender aspectos que influenciam na concepção que ele tem sobre a inclusão de alunos com a referida deficiência.

Sabe-se que o estudo a respeito da inclusão no Brasil começou no final da década de 80 e início de 90, tendo como marco a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994. A partir dessa conferência, o Brasil e outros países firmaram o compromisso de incluir crianças com necessidades especiais em salas de aula regulares. Decidir incluir foi uma atitude capaz de romper com diversos paradigmas, mas saber incluir é algo que tem sido aprendido ao longo desse processo de implantação, desde as referidas décadas.

Muito se ouve falar a respeito de educação inclusiva e é possível perceber que leis são criadas na intenção de facilitar e tornar efetivo o processo de inclusão escolar. Fala-se em processo por que, na verdade, todos os dias a escola precisa avaliar se está favorecendo a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Percebe-se que durante anos a escola utilizou uma forma de ensinar baseada em um padrão, como se todos aprendessem da mesma forma e a partir das mesmas estratégias. Entretanto, estudos foram demonstrando a singularidade de cada pessoa e comprovando que há estilos diferentes de aprendizagens. Além disso, embora a escola seja um contexto onde a diversidade predomina o diferente sempre foi tratado como anormal.

Nota-se que, de modo geral, todo aluno que não atende o quesito normal (referência ao comportamento típico), há, por parte da escola e de alguns professores, uma resistência a esse indivíduo. Há casos, inclusive, em que docentes desistem de lecionar embasados em diagnósticos médicos, cujos prognósticos apontam uma impossibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento. Apoiam-se em laudos e deixam de serem pesquisadores em busca de soluções pedagógicas. Se uma criança não apresenta dificuldades aparentes, o professor tende a assumir a sua aprendizagem como missão, uma questão de honra. Entretanto, se apresenta alguma deficiência, limitação ou dificuldade de aprendizagem, acompanhada de um papel assinado por um médico,

muitas vezes lavam-se as mãos. Situações como essas não são uma exceção na maior parte das escolas do Brasil, independente de qual seja a necessidade educacional especial apresentada.

O interesse e a importância de realizar esta pesquisa se deram em vista da convivência diária da pesquisadora com professores aparentemente desmotivados por terem em suas salas de aula alunos com algum tipo de necessidade educacional especial. Acredita-se que é urgente a necessidade de auxiliar o professor a compreender que as crianças com deficiência intelectual conseguem aprender e que se desenvolvem, ainda que em um tempo diferente dos alunos com desenvolvimento típico. Como foi dito inicialmente, durante anos a educação tradicional condicionou o professor a uma receita pronta para ensinar, o que é problematizado com o paradigma da inclusão escolar. Ela aponta que novos métodos devem ser criados, assim como afirmou Albert Einstein *“insanidade é fazer sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes”* (MOTTA 2004, p.6).

Considerando essas questões, o segundo capítulo deste estudo aborda a fundamentação teórica, o qual está dividido em três partes, a saber: 2.1 Deficiência intelectual: do que estamos falando?; 2.2 O lugar da deficiência e a inclusão escolar: desafios no Brasil e no mundo; 2.3 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico cultural; O quarto capítulo traz a metodologia e os caminhos que tornaram essa pesquisa possível. Em seguida, são apresentados os resultados e as considerações finais, avaliando-se a importância desta investigação para profissionais que atuam na área da educação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

O primeiro estudo sobre deficiência intelectual teve um conceito médico-organicista, foi feito por Thomas Willis no século XVII:

A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está nele. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos. (PESSOTTI, 1984, p. 23)

Partindo da perspectiva acima, nota-se que para Pessotti (1984), a pessoa com deficiência intelectual era considerada como alguém com problemas nas estruturas mentais, neuronais e fisiológicas, que poderiam influenciar na formação da sua personalidade. As expressões idiotia e estupidez referiam-se à impossibilidade de que o pensamento fosse racional. Era como se houvesse alguma enfermidade que impedisse a imaginação e a memória. Por sua vez, o comportamento era considerado anormal e um perigo para as outras pessoas da sociedade.

Esquirol (2000) ao referir-se ao conceito atribuído à deficiência intelectual, explica que ela era assim compreendida por que se acreditava que não havia qualquer possibilidade de alterar o seu estado. Para este autor, nada poderia ser feito para dar a essas pessoas, um pouco de racionalidade ou de inteligências. Abordando esse conceito de modo mais amplo, a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) percebem a Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental como:

Limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade (p.8).

Com base no conceito acima percebe-se que a deficiência intelectual caracteriza-se pelas limitações do funcionamento intelectual e também em suas práticas cotidianas, como afazeres domésticos; autonomia para a realização das atividades do dia a dia; em seu relacionamento com a comunidade; nos seus momentos de lazer; entre outros. Observando esse conceito, que parece mais amplo que aquele apresentado inicialmente, nota-se que ela tem relação com limites estabelecidos em vista de lesões cerebrais, o que não justifica a caracterização de imbecilidade ou de idiotia, atribuídos anteriormente. Em Brasil (2010), trata-se de um:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (p.16).

De acordo com a citação acima, há um déficit intelectual que comparece com dificuldades para se adaptar às demandas do ambiente, podendo diminuir ou impossibilitar a comunicação, a aprendizagem escolar, bem como possíveis atividades laborativas. Segundo Fonseca (1989) comparando-se a média que caracteriza as crianças típicas, as crianças com deficiência intelectual estão fora dela. Elas têm comprometidas as condições corporais, o convívio social e a estrutura muscular, necessitando, portanto, de uma prática pedagógica voltada, quem sabe, para o desenvolvimento de tais aptidões.

Segundo Omote (1995) o deficiente mental possui certas limitações, pois não consegue ter o mesmo desempenho que alguém com desenvolvimento típico. Entretanto, diversas pessoas não possuem determinadas habilidades e nem por isto são consideradas deficientes. Aranha (1991; 1995) afirma que a vida em uma sociedade capitalista produz uma visão na qual o deficiente é visto como um ser improdutivo, exatamente por não conseguir adaptar-se ao modo padronizado de funcionamento nos diferentes ambientes. Por esta razão, quem não aprende e não se desenvolve como as outras pessoas é visto como alguém incapaz. De acordo com a autora, a segregação do deficiente se baseia nas convenções de produção, de modo que, se o sujeito não tem o

mesmo rendimento que uma pessoa com desenvolvimento típico é percebida como anormal.

Segundo Gorgatti (2005) os fatores que causam deficiência intelectual se subdividem em três: pré-natais, perinatais e pós-natais. Os fatores pré-natais acontecem desde o início da gravidez até o trabalho de parto, podem ser: hidrocefalia; macrocefalia, microcefalia, dano genético, grávida afetada por infecções (HIV, rubéola, sífilis e outros); os fatores perinatais acontecem a partir do início do trabalho de parto até a criança completar trinta dias, podem ser: hipóxia (pouco oxigênio), anóxia (falta de oxigênio) durante o parto, traumas que causem lesão cerebral, prematuro; pós-natais acontecem depois do primeiro mês de vida até o fim da adolescência, podem ser: doenças como sarampo e caxumba, fator econômico que acarreta subnutrição, privações de âmbito cultural, radiações e medicamentos.

Segundo AAMR (1992), existem algumas características que auxiliam na identificação dos casos de deficiência mental. Dentre elas, aponta o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (a criança demora a firmar a cabeça, andar, sentar, etc.); dificuldade no aprendizado, como o cumprimento de regras e ordens e desempenho escolar. O autor explica que devem-se considerar diversos fatores para um diagnóstico e não se pode isolar um aspecto e levá-lo como verdade absoluta. O diagnóstico normalmente é feito por uma equipe multidisciplinar, mas tem início com a avaliação de um médico, que normalmente encaminha o paciente para a realização de exames que comprovem o diagnóstico. De acordo com a AAMR (2002), o diagnóstico deve partir de pelo menos três critérios: 1º funcionamento intelectual; 2º comportamento adaptativo e 3º idade de início de indicações do atraso no desenvolvimento. Associado a isso também leva-se em consideração a forma de diagnosticar os deficientes intelectuais a partir do convívio social, do autocuidado, comunicação, vida doméstica e outros.

Em se tratando dos diferentes tipos de tratamento, segundo Fonseca (1997) é necessário que as pessoas que trabalham com deficientes mentais tenham uma postura otimista, propositiva, e que apostem nas possibilidades de avanços, independente do grau de dificuldade. Para Feuerstein (1994), todo indivíduo, independente de apresentar alguma deficiência ou outra limitação é capaz de mudar, desde que lhes sejam oferecidas as oportunidades e sensibilizações necessárias, de acordo com as dificuldades

que apresenta. A autora ressalta que mesmo as mudanças na estrutura cognitiva são possíveis. Em se tratando dos diferentes tipos de tratamento, Sassaki afirma que:

As pessoas deficientes têm direito a tratamentos médico, psicológico e funcional, inclusive aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação física, à reabilitação social, à educação, ao treinamento e reabilitação profissionais, à assistência, ao aconselhamento, aos serviços de colocação e a outros serviços que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo e aceleração o processo de sua integração ou reintegração social. (SASSAKI, 1997, p.28)

Percebe-se, portanto, que o direito ao tratamento multidisciplinar é garantido à pessoa com deficiência. Isso ocorre em função das áreas que são comprometidas, em vista do diagnóstico. Para que ocorra uma reabilitação progressiva, que amplie as chances de aprendizagem e de desenvolvimento, o acompanhamento deve ser feito por médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e nutricionistas, além de um acompanhamento adequado na escola, com o professor regente e o de apoio, em atenção ao que propõe a lei. Sobre esse último aspecto, ressalta-se que a criança com necessidades especiais tem o direito de ter o currículo adaptado para conquistar o sucesso, inclusive adaptação nos ambientes que frequentam. Seus materiais devem ser adaptados e os equipamentos devem ser acessíveis aos seus limites. Constata-se, portanto, que os tratamentos não são somente médicos, mas, também, relacionados a outras áreas da saúde e da educação, que possam dar ao aluno o suporte necessário ao seu desenvolvimento.

Partindo-se da discussão aqui realizada, na seção a seguir aborda-se o processo de inclusão escolar, tendo em vista que a escola é um espaço social importantíssimo para a constituição do indivíduo. Nela ocorre grande parte das aprendizagens e dos estímulos que promovem desenvolvimento, além de ser, também, um espaço frutífero para as interações sociais, algo fundamental para a qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual. Acredita-se que a escola seja um espaço onde a heterogeneidade comparece de maneira mais clara, mais vívida. Ao conviver com o outro neste espaço de interação, esse indivíduo tem a oportunidade de constituir-se e de constituir ao outro também. Em se tratando da inclusão escolar, fala-se sobre uma escola onde, além das diferenças naturais, há, também, aquelas relacionadas às deficiências e aos diferentes modos de desenvolvimento atípico. Para facilitar a explanação, na seção a seguir

procurou-se contemplar o surgimento da inclusão escolar no Brasil e em outros países, buscando-se compreender o que ela é, como funciona e qual a sua repercussão no contexto de ensino aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, objetivo deste estudo.

2.2 O LUGAR DA DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS NO BRASIL E NO MUNDO

A inclusão escolar é um processo revolucionário e irretroagível, que tem acontecido de forma lenta e contínua em vários países, incluindo o Brasil. Ela pode ser caracterizada como uma forma de a instituição escolar acolher aos alunos que possuem alguma necessidade educacional especial, ou seja, aqueles que apresentam um desenvolvimento atípico. Mais que isso, a inclusão é um desafio diário que visa auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo com ou sem necessidades educacionais especiais, já que promove espaços de compartilhamento, de informações e de interação entre pessoas com desenvolvimento típico e atípico, possibilitando a aprendizagem de ambas em seus tempos e momentos (KELMAN, 2008). Ao se observar a história, entretanto, nota-se que não se pode falar em inclusão sem antes mencionar o termo oposto, que é a exclusão. Verifica-se que em diferentes momentos da história da humanidade sempre houve algum grupo alvo da exclusão, e que o conceito de inclusão apresentado acima é bem recente. Um exemplo do que está sendo dito pode ser observado na Bíblia¹, quando se faz referência às mulheres:

As mulheres estejam caladas nas igrejas porque não lhes é permitido falar; mas estejam sujeitas, como também ordena a lei. E, se querem aprender alguma coisa, interroguem em casa a seus próprios maridos; porque é indecente que as mulheres falem na igreja. (1 CORÍNTIOS 14:34,35).

O livro de 1 Coríntios é uma das cartas escritas pelo apóstolo Paulo no ano 50 depois de Cristo, destinada à igreja fundada por ele na cidade de Corinto. Com base em seus escritos, percebe-se que a exortação sugere que um gênero é superior ao outro,

¹ Bíblia: O conjunto dos livros sagrados do Antigo e do Novo testamento; Escritura. Mini dicionário Aurélio (2010)

hierarquia conquistada não por meritocracia, mas por um aspecto histórico e cultural, que compreendia o homem como o chefe da família e a mulher como subordinada (GIORGIS 2010). É possível perceber, também, que preceitos morais eram impostos, na intenção de definir que a opinião da mulher deveria ser submetida à opinião dos homens. A história demonstra que outros grupos também foram submetidos a situações de preconceito e/ou de discriminação. Para o pesquisador Ramatis Jacino, professor de filosofia da Universidade de São Paulo:

A exclusão a que seriam submetidos os trabalhadores negros, nas primeiras décadas do período republicano, no epicentro do capitalismo que, então, se solidificava no país, poderia ser classificada como a exclusão dentro da exclusão. (p.104, 105)

Tendo como base os fatos excludentes acima citados, passemos a outro grupo também ignorado e muitas vezes alvo de preconceito e discriminação ao longo da história. Ao avaliar a postura da sociedade a respeito das pessoas em situação de deficiência, observa-se que até o século XVIII os acontecimentos que não podiam ser explicados, eram vistos de forma sobrenatural. Estudos demonstram que a sociedade baseava-se no pressuposto de que, se Deus é perfeito e que todos os seus filhos deveriam ser perfeitos, logo, aqueles que nascessem em situação de deficiência eram considerado como aberrações, sendo, portanto, marginalizados. Nesse momento histórico, as deficiências eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo, havendo pouca base científica para explicar a razão de incidências de surdez, cegueira, deficiências e transtornos mentais ou problemas motores (MAZZOTA 2005).

Segundo Jannuzzi (2004) o atendimento destinado às crianças com necessidades especiais no século XVIII era de caridade. Eles eram deixados, por suas famílias, em abrigos, onde dormiam e eram alimentados. O tratamento, na verdade, era de total descaso e de sobrevivência. Não havia um tratamento digno, voltado para o valor humano dessas pessoas, nem tampouco para a sua singularidade ou um possível potencial. Poucas eram as crianças deficientes que tinham contato com as crianças com o desenvolvimento típico. Havia uma exclusão absoluta, avalizada pela própria família, com o apoio do estado de toda a sociedade. Nesse contexto que diz respeito à exclusão, Vygotsky (1997) provocou diversos questionamentos ao abordar a questão da deficiência, especialmente ao relacioná-la ao defeito. Segundo ele, o desenvolvimento

agravado por um defeito constituiria um processo (orgânico e biológico), de constantes mudanças na personalidade do indivíduo, possibilitando adaptações das funções psíquicas e a formação de novos saberes gerados em razão do próprio defeito. Isso significaria dizer que, em vista da existência dele abrir-se-ia novas possibilidades de desenvolvimento.

A afirmação de Vygotsky, ao mesmo tempo, denunciava que o olhar deveria estar focado em ‘o que fazer para atender às necessidades desta criança’, e o questionamento central deveria ser sobre ‘como se aprende’. Ao propor isso, as escolas sairiam da posição de ‘como ensinar’, abrindo mão de estratégias engessadas, para dar lugar a novos saberes, novas formas de enxergar aquele que trilhava caminhos alternativos para se desenvolver e para aprender. Vygotsky salientava de algum modo, que novos caminhos deveriam ser traçados para alcançar os objetivos desejados; que mudar a direção, às vezes, era necessário para se atingir metas. A esse respeito, nota-se que um desafio estava sendo proposto: se a escola pretendia ensinar, ela precisaria aprender a trilhar novos caminhos.

Em sua obra, Vygotsky (1997) aponta que o desenvolvimento de uma criança com defeito é um ziguezague complexo, e que toda deficiência tem como lado positivo a possibilidade de fazer com que o sujeito busque formas de compensar/superar suas dificuldades. Percebe-se que essas compensações auxiliam estas crianças a chegar a um aprendizado significativo em suas vidas, o que se confirma na afirmação do autor quando este salienta que: *“qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação”* (VIGOTSKI, 1995 p.5). De modo geral, percebe-se que a abordagem de Vygotsky em relação ao defeito contribuiu de modo significativo para uma nova discussão sobre a deficiência e sobre os processos excludentes, fazendo com que se olhasse para a deficiência como um desafio para novas descobertas. Ao referir-se a desvio de aprendizagem, afirmava que desviar não significava não alcançar, mas, sim, trilhar outro caminho para se chegar ao objetivo inicialmente proposto.

Contextos como esse foram muito importantes para a ressignificação da deficiência. Ela deixava de ser tratada como um atributo da pessoa para ser vista como um contexto que demandava novas formas e possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Por volta do século XX as questões biológicas relativas à deficiência foram ganhando cada vez mais espaço. A psicologia, enquanto ciência começava a se preocupar com as questões relacionadas à aprendizagem, associando-se à pedagogia em

busca de respostas e técnicas de ensino que fossem capazes de dar conta dessa questão. Com o surgimento da psicopedagogia a escola foi reconhecida como primordial para o desenvolvimento desta criança, o que provocou diversos confrontos no que diz respeito a quem deveria frequentá-la. A partir desse acontecimento, estudos relacionados à educação especial ganharam espaço, chamando a atenção de todas as partes envolvidas no processo para um novo olhar para a pessoa em situação de deficiência (MAZZOTA, 2005). Após esse processo, aos poucos, começou-se a falar sobre a inclusão escolar, assunto melhor abordado no sub-tópico a seguir.

2.2.1 Inclusão escolar: espaço de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico

Segundo a UNESCO (2001), a inclusão escolar se baseia na possibilidade de uma instituição escolar acolher as diferentes formas de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, tenham eles alguma deficiência ou não. A inclusão é, portanto, um direito de todo ser humano, e surge em resposta a um sistema de ensino excludente. Para Vitello e Mithaug, (1998), incluir é acolher no sistema de ensino todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, classe social, condições físicas, comportamentais e/ou psicológicas. O marco histórico para o Brasil e o mundo no que diz respeito à inclusão foi na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, na cidade de espanhola de Salamanca. Esse momento foi consolidado com a criação da Declaração de Salamanca, que propunha “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, garantindo que essas pessoas fizessem parte do sistema educacional dos países envolvidos. De acordo com o referencial curricular nacional para a educação esse movimento objetivou:

Garantir o acesso e a permanência, com êxito, das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil (creches e pré-escola) da rede regular de ensino; Organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às Instituições de educação especial; Apoiar o processo de transição dos alunos atendidos anteriormente nos *centros de educação especial* para a rede regular de ensino, por meio de ações integradas de apoio à inclusão (p. 6)

Analizando-se o que postula a referida declaração, e, ao se observar o disposto no artigo 208 da Constituição Federal Brasileira (1988), verifica-se que ela já fazia menção à necessidade do estado em garantir o acesso à educação a todas as pessoas. Nesse artigo afirma-se que deve ser garantido o “atendimento educacional às pessoas em situação de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III). Do mesmo modo, esse princípio é confirmado na Lei 8069, de 13 de julho de 1990, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 54, inciso III. Isso demonstra que aquilo a que se propuseram os principais marcos históricos mundiais já era, de alguma forma, propostas da Constituição Brasileira no que se refere à escolarização de todos e para todos. Partindo daquilo que propõem todas essas leis, as pessoas com algum tipo de deficiência, seja déficit na aprendizagem ou altas habilidades, passaram a fazer parte de uma educação especializada denominada educação especial. A importância desse marco histórico foi que o olhar dispensado a estes alunos passou a ser diferente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V artigo 58, redação dada pela lei 12.796 de 2013, a educação especial é:

A modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013)

No parágrafo 2º da LDB afirma-se que o atendimento educacional deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns do ensino regular. Com base nestas leis e decretos, o Conselho Nacional de Educação homologou, em 15 de agosto de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, na qual conceituou a educação especial como modalidade da educação escolar, definida por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. A proposta dessa resolução é, sobretudo, garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em

todas as etapas e modalidades da educação básica. Confirmando essa questão, Corde (1994) confirma o papel da inclusão escolar:

(...) conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. (...) Os serviços educativos especiais (...) não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global da educação e, naturalmente, de novas políticas sociais e econômicas. Requerem uma reforma considerável da escola comum (p. 5).

Diante das discussões aqui realizadas, nota-se que contextos de exclusão sempre existiram e continuarão a existir, mas, que também houveram, ao longo da história, diversas mudanças que colaboraram para que novos caminhos pudessem surgir em favor da inclusão de diferentes grupos. Nota-se que, historicamente, a pessoa com deficiência foi marginalizada e até impedida de frequentar a escola, e que o principal acontecimento para a inclusão escolar se tornar uma realidade, a Declaração de Salamanca, que surgiu na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu na Espanha em 1994.

2.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL:

Aprendizagem e desenvolvimento são palavras interdependentes, que se complementam, sendo importante conhecer a diferença existente entre elas. De acordo com Ford e Lerner (1992) o desenvolvimento humano é influenciado por diversos fatores, entre eles as interações com o meio em que se vive, por aspectos culturais e pelas características pessoais do indivíduo. A aprendizagem também é influenciada por diversos aspectos, sendo um processo dinâmico e contínuo, que ocorre dentro e fora da escola.

Quando o assunto é a escola, a palavra aprendizagem é um dos principais desafios do processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que o objetivo fundamental das práticas pedagógicas é proporcionar a aprendizagem formal e informal, o que ocorre por intermédio dos conteúdos curriculares e a intervenção do professor. É importante salientar que a aprendizagem é um fenômeno que ocorre mesmo antes do indivíduo

iniciar sua vida acadêmica. Aprende-se, também, na vida cotidiana, e já se sabe que ela está presente em todos os contextos. Diversos estudos demonstram que o ser humano começa a aprender quando nasce e que sua capacidade de aprendizagem é singular, não podendo ater-se ao período escolar, uma vez que os alunos não são páginas em branco. Mas, então, como se pode definir aprendizagem? De acordo com o Mini Dicionário Aurélio (2010), aprender é:

1. Tomar conhecimento de. *Ti*; Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc.: *Aprendeu a falar inglês. Int.*; 2. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência, etc. [C.: 2] (p. 57)

Considerando o significado acima, nota-se que o ato de aprender está diretamente ligado a tornar-se capaz de algo, por meio de estudos, observações e/ou experiências. É relevante dizer que o fato de aprender vai além de tomar conhecimento de algo, tendo relação, sobretudo, com entrar em contato com experiências de aprendizagem. No contexto da sala de aula, o contato com todos os conteúdos é um direito inquestionável e, ao mesmo tempo, um contexto que supostamente proporciona a aprendizagem. Para Oliveira:

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim retraduzida em português. (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Observando a afirmação acima, e relacionando-a a primeira definição apresentada, nota-se que, para Vygotsky (1998) a aprendizagem pressupõe o contato com o outro, uma relação na qual alguém aprende e alguém ensina. Essa demonstra que existem diferentes teorias de aprendizagem dando a ela uma significação, o que também ocorre quando se trata da definição de desenvolvimento. Para tanto, abre-se um espaço para descrever o conceito de desenvolvimento. Segundo o Mini Dicionário Aurélio (2010), desenvolvimento é:

Ato, processo ou efeito de desenvolver (-se); Série de etapas, acontecimentos, ações, etc. que levam ao surgimento de algo, ou à manifestação em todos os seus aspectos; Crescimento, progresso; aprimoramento. (p. 239)

Com base na definição acima, nota-se que desenvolver-se é um processo, pressupondo ações que geram um contínuo, um crescimento, um aprimoramento do indivíduo em relação a algo. Segundo Kelman (2010), desenvolvimento no contexto histórico-cultural é explicado por inúmeros fatores e não simplesmente fatos isolados. É um conjunto de acontecimentos, sejam de âmbito biológico, social ou ambiental. A esse respeito, Vygotsky (2001) acrescenta que:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (p.111). Portanto, o estado de desenvolvimento da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (idem, p.113)

Com base na descrição feita, nota-se que, para Vygotsky (2001), o desenvolvimento é visto a partir de pelo menos dois níveis, o nível de desenvolvimento efetivo, que é completamente dependente da idade mental da criança, e o nível de desenvolvimento potencial, depende da mediação de um sujeito mais experiente. Na obra Fundamentos da Defectologia, Vygotsky (1989) destaca que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento individual da criança, está diretamente ligada ao aspecto cultural. Isso implica dizer, sobretudo, que se aprende em um contexto social, constituído por interações, trocas, partilhas. Esse contexto, por sua vez, modifica o indivíduo, constituindo-o, ao mesmo tempo em que também é de alguma forma, constituído por ele. Para o autor, ao aprender algo o sujeito se desenvolve, acrescentando que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, já que a aprendizagem o precede.

O processo de desenvolvimento, para o autor, se subdivide em três etapas: zona de desenvolvimento real; zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. Em se tratando do primeiro subtipo, Vygotsky (1984) afirma que a criança consegue resolver os problemas individualmente; no que se refere ao segundo subtipo, a criança consegue realizar atividades propostas, tendo o professor ou outro colega mais experiente como um facilitador, mediador; em se tratando do terceiro subtipo, ele define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (funções que amadurecerão), mas que estão, “*presentemente, em estado embrionário*” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Considerando os ciclos do desenvolvimento apresentados por Vygotsky (1984), nota-se que as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial têm a responsabilidade de desequilibrar, de propor situações nas quais onde os níveis de conhecimento do sujeito serão estimulados. A partir de cada uma delas ocorre a facilitação/mediação de alguém mais experiente, o que viabilizará o alcance do aprendizado. Partindo dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados por Vygotsky (1998), nota-se que se trata de processos que se inter-relacionam, dando às relações sociais um papel fundamental, já que é a partir dela que cada indivíduo se constitui. Entende-se que é a partir das relações estabelecidas com o meio que se aprende e se desenvolve, que se é constituído e que se constitui. É através desse ‘outro social’ que cada um se torna indivíduo. Por essas razões, nesta pesquisa, parte-se dos conceitos apresentados pelo autor, se olhar e analisar o objeto de estudo, a saber: os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de um aluno com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência Intelectual.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os desafios que se apresentam ao professor no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Compreender aspectos que influenciam na concepção que o professor tem sobre inclusão.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA METODOLOGIA QUALITATIVA

A fundamentação teórico metodológica utilizada neste estudo que aborda a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual é a qualitativa. Segundo Gomes (1990), na abordagem qualitativa o autor tem liberdade para construir a pesquisa em um contínuo, de forma processual, dando vida aos participantes através de suas narrativas. Concordando com Gomes, Chizzotti (2006) afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (p. 28)

Sendo assim, nota-se que se trata de uma abordagem que se caracteriza por buscar, em situações vividas pelos envolvidos, dados que auxiliem na compreensão do objeto de estudo. Para Godoy (1995), trata-se de:

[...] questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (p.58)

Diante dessas questões, acredita-se que a abordagem qualitativa é capaz de possibilitar a coleta de informações oriundas dos instrumentos selecionados para esta pesquisa, incluindo a entrevista. Além disso, nota-se que ela pode dar suporte à análises posteriores, que nortearão os resultados desta pesquisa.

4.2 O CONTEXTO INVESTIGADO: ESCOLA FELIZ APRENDIZ

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino, Escola Feliz Aprendiz, na cidade de Ipatinga, Minas Gerais. O motivo da escolha desta escola deve-se ao fato de que se trata de uma instituição que atua na perspectiva inclusiva,

responsável por matricular a maior parte dos alunos residentes na região. A escola situa-se na zona urbana, possui 80 funcionários, sendo uma diretora, duas vice-diretoras (manhã e tarde), três pedagogas, 53 professores, 15 auxiliares de serviços gerais, seis auxiliares técnicos de educação básica (ATB). O horário de funcionamento da escola é matutino (alunos do 1º ao 5º ano) e vespertino (alunos do 6º ao 9º ano). São atendidos 1050 alunos do ensino fundamental inicial e final.

O prédio da escola é dividido em dois pavimentos. Possui 19 salas de aula, uma secretaria, um pátio interno e um externo. Na parte interna da escola se localizam também um refeitório, a cozinha, dois sanitários femininos, dois sanitários masculinos, um sanitário para professores, uma biblioteca, sala de vídeos, laboratório de informática e a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além de escadas para o acesso ao segundo pavimento há também uma rampa para acesso. Na parte externa está a quadra poliesportiva, que atualmente está em reforma.

Além da quadra, toda escola está em reforma e estão sendo construídos mais dois banheiros (um feminino e um masculino) a fim de atender as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Além disso, também está sendo construída uma rampa para acesso à parte interna da escola (da calçada para dentro). Dentre os equipamentos da escola estão: 19 computadores, 500 jogos de carteiras, 14 quadros negros, três bebedouros, dois mimeógrafos, três copiadoras xerox, uma televisão, um vídeo, um DVD e um aparelho de som.

A turma na qual será realizado o estudo pertence ao 2º ano do ensino fundamental, na qual há uma aluna com diagnóstico de microcefalia, de moderada a grave.

4.3 PERFIL DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Participaram deste estudo duas professoras. Uma professora regente com nome fictício de Cecília, 36 e anos de idade, do sexo feminino, graduação em normal superior e pós-graduada em psicopedagogia. Ela trabalha como professora regente há 17 anos. A escolha por esta professora se deu porque em sua sala de aula estuda uma aluna diagnosticada com microcefalia, apresentando, também, deficiência intelectual.

A outra participante é a professora de apoio com nome fictício de Marina, graduada em normal superior e especialização em educação inclusiva. Ela atua como docente há 8 anos e como professora de alunos com NEE há três anos. O seu trabalho é

exclusivo e diretamente ligado à aluna Silvia, e indispensável para sua inclusão, já que necessita de auxílio em todas suas atividades, inclusive para que realize suas necessidades fisiológicas.

4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES

4.4.1 Contatos iniciais

Inicialmente foi feito contato com a escola, a fim de discutir os objetivos da pesquisa e assinar Carta de Apresentação (ANEXO A); Termo de Aceite (ANEXO B); Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C). Na ocasião foram agendadas as entrevistas e as sessões de observação. O contato foi realizado com a responsável, que tem o cargo de Diretora na referida escola.

4.4.2 Instrumentos e Técnicas

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram: lápis, caneta, papel A4, caderno para anotações, celular marca LG, notebook marca Toshiba e impressora marca HP.

4.4.2.1 Roteiro de Entrevista

Para realizar a pesquisa foram elaborados dois roteiros de entrevista (APÊNDICE A e APÊNDICE B) com 21 perguntas respectivamente, os quais foram realizados com as professoras. O objetivo do uso da entrevista foi analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual; entender aspectos que influenciam na concepção que o professor tem sobre a inclusão, tendo como base as experiências vivenciadas pelas docentes envolvidas no processo.

Para Flick (2002), a entrevista pode ser entendida como uma forma de interação entre duas ou mais pessoas, a qual possibilita a compreensão do sentido atribuído aos mais diversos temas. Em um primeiro momento foi utilizada na área da medicina em busca de respostas para a cura de doenças, hoje é empregada tanto na área clínica, como

na seleção de pessoas e também para estudos científicos. No trabalho em questão o foco principal é a entrevista como coleta de dados para fornecer embasamento ao objeto de estudo anteriormente mencionado.

De acordo com sua estrutura, as entrevistas podem ser estruturadas ou semiestruturadas. A primeira é mais utilizada em pesquisas quantitativas e experimentais. A segunda, por sua vez, é mais utilizada em pesquisas qualitativas, que tem como característica ser flexível de acordo com o surgimento de novos questionamentos (MACIEL E RAPOSO, 2010). Pelas definições anteriormente mencionadas, acredita-se que a escolha pela entrevista semiestruturada permitiu a construção de um o trabalho mais rico e detalhado. Abaixo, segue cronograma de realização das entrevistas:

Quadro 01 – Cronograma de realização das entrevistas

| Data da sessão | Duração em minutos | Tipo de registro |
|-----------------------|---------------------------|---|
| 10/09/2015 | 10'15'' | Gravação em áudio da entrevista com Cecília |
| 17/09/2015 | 8'30'' | Gravação em áudio da entrevista com Marina |

4.4.2.2 Diário de Campo (observação)

O diário de campo são anotações feitas pelo pesquisador, nas quais registra sentimentos/sensações, opiniões, impressões e reflexões sobre o assunto pesquisado (TAYLOR; BOGDAN, 1998). A utilização do diário de campo teve por objetivo analisar o cotidiano de uma sala de aula que tem uma aluna com necessidades educacionais especiais, bem como o seu relacionamento com os colegas e com professores. As observações duraram cerca de quatro horas e nos dias em que foram realizadas a professora regente estava trabalhando o conto da Cinderela. Vale salientar que a professora de apoio havia preparado antecipadamente um material adaptado para a aluna com deficiência intelectual.

A turma observada pertence ao 2º ano do ensino fundamental e, na ocasião das observações estavam presentes 25 alunos, dentre os quais a aluna com microcefalia, a professora regular e a professora de apoio. O foco da observação foi a forma como a sala estava organizada e a interação entre os alunos típicos e a aluna com NEE e as

professoras. Além disso, buscou-se analisar, no período do intervalo (recreio), a participação da professora de apoio no momento da alimentação e das necessidades fisiológicas da aluna com deficiência intelectual. Segue a descrição do cronograma de observação:

Quadro 2 – Cronograma das observações

| Data da sessão | Duração em minutos | Horário | Tipo de registro |
|-----------------------|---------------------------|----------------|------------------------------|
| 10/09/2015 | 90' | 13:30 | Observação em sala de aula |
| 11/09/2015 | 90' | 13:30 | Observação em sala de aula |
| 11/09/2015 | 30' | 15:00 | Observação intervalo/recreio |

4.4.2.3 Gravação em áudio

As gravações em áudio foram realizadas em aparelho celular marca LG, a fim de armazenar todas as narrativas colhidas durante as entrevistas. Para viabilizar a identificação e a guarda das informações, o material foi gravado em CD, constando da data de realização das entrevistas e o tempo de duração da atividade realizada.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo transformar as informações coletadas em objeto de análise. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, perfazendo um total aproximado de seis horas. A organização das informações e a análise basearam-se na abordagem qualitativa. Os dados transcritos permitiram que se percebesse aspectos que respondiam ao problema de pesquisa, a saber: qual a perspectiva do professor em relação à aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual? Respondia, ainda, aos objetivos deste estudo, que foram: analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Além disso, pretendeu-se, identificar os desafios que se apresentam ao professor no contexto da inclusão escolar e compreender aspectos que influenciam na concepção que ele tem sobre a inclusão de alunos com a referida deficiência.

Ao analisar os dados percebeu-se que os fragmentos das entrevistas poderiam ser separados por categorias de análise, tendo como base os principais aspectos levantados durante a entrevista realizada. Essas informações permitiram uma organização, conforme a seguir: como aprendem e se desenvolvem os alunos com deficiência intelectual: uma reflexão na perspectiva do professor; inclusão escolar: o que pensam os professores que atuam com alunos com deficiência intelectual?; atores copartícipes do processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual: quem são e onde estão? Segue a descrição das categorias criadas:

- Categoria de análise 01/ Inclusão escolar: o que pensam os professores que atuam com alunos com deficiência intelectual? Nesta etapa foram incluídas as narrativas que demonstram como os professores de alunos com deficiência intelectual conceituam a inclusão escolar e a repercussão desse conceito nas suas práticas pedagógicas.
- Categoria de análise 02/ Desafios que se apresentam ao professor no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: nesta categoria foram incluídas todas as narrativas que demonstram, de algum modo, os desafios e/ou dificuldades vivenciadas pelo professor no dia a dia da prática docente inclusiva.
- Categoria de análise 03/ Como aprendem e se desenvolvem os alunos com deficiência intelectual: uma reflexão na perspectiva do professor. Nesta categoria foram incluídas as narrativas dos entrevistados que abordam os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, sobretudo na percepção do professor.

Ressalta-se que também serão incluídos, no processo de análise dos dados, fragmentos das sessões de observação realizadas no contexto de pesquisa. No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados desta pesquisa, refletindo-se sobre cada uma das categorias de análise encontradas, correlacionando-as com as observações coletadas pelo pesquisador no contexto pesquisado.

5. RESULTADOS: PERSPECTIVA DO PROFESSOR A RESPEITO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O objeto de análise deste estudo foram as narrativas produzidas pelos participantes, que serão apresentadas neste capítulo a partir de fragmentos extraídos das entrevistas e das observações realizadas. Do total de narrativas foram selecionados alguns trechos que melhor evidenciaram aquilo que se interroga no objetivo deste estudo: analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Além disso, pretendeu-se, identificar os desafios que se apresentam ao professor no contexto da inclusão escolar e compreender aspectos que influenciam na concepção que ele tem sobre a inclusão de alunos com a referida deficiência.

Para viabilizar a análise dos dados, os fragmentos extraídos do total de entrevistas realizadas foram agrupados em forma de categorias de análise, procurando-se demonstrar as relações estabelecidas entre essas narrativas, conforme apresentado a seguir:

5.1 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

O tema central deste Curso de Especialização cujo tema é Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar é a inclusão escolar. Já se sabe que os principais agentes desta inclusão são, dentre outros, o professor e o aluno. Nos dias atuais, esse tema tem sido amplamente discutido, procurando-se compreender, sobretudo, o que o professor pensa a respeito da inclusão e como atua nesse processo. Essa foi a principal razão pela qual pretendeu-se, a partir deste estudo, compreender a concepção dos professores entrevistados a respeito desse tema. Para, tanto, ao dar início a esta reflexão, procurou-se saber das professoras com quais tipos de necessidades educacionais especiais elas tem trabalhado, a fim de melhor compreender se há uma identificação clara a respeito do público atendido pela inclusão escolar. Para esta questão, responderam:

“É,é,é primeiro foi com aluno com baixa visão e hoje eu tenho uma aluna né com deficiência intelectual.” (Cecília)

“Síndrome de Down, autismo e agora deficiência intelectual.” (Marina)

Ao responder a essa questão, Cecília afirma que antes de trabalhar com um aluno com deficiência intelectual atuou com um aluno com baixa visão. Já Marina relatou ter trabalhado com alunos com síndrome de down e autismo. Conhecer essas experiências foi importante para que se soubesse se as professoras já tinham alguma bagagem profissional a respeito do trato com alunos com algum tipo de deficiência, dificuldade de aprendizagem ou altas habilidades. Quando o assunto é o atendimento de crianças com NEE, muitas dúvidas surgem, às vezes, inclusive, pela falta de conhecimento de quais são as deficiências, os transtornos e as dificuldades apresentadas. De acordo com o artigo 4º do Decreto 3.298/99, da Lei 7.853, são consideradas pessoas em situação de deficiência as que se enquadram nas seguintes categorias: deficiência física, deficiente auditiva, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla.

Há, também, as altas habilidades e outros transtornos (mentais e do comportamento), mencionados por CIDs e manuais internacionais, que também se reportam a necessidades especiais atendidas nas escolas. O Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais, (DSM IV e V), publicados pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), por exemplo, formam categorias de acordo com os sintomas apresentados e, para cada quadro, atribuem classificações relacionadas a síndromes e/ou transtornos. Os transtornos mentais ou do comportamento, segundo essas referências, envolvem quadros como os transtornos de humor, os transtornos ansiosos, os transtornos de personalidade, os transtornos do desenvolvimento, etc. Esses conhecimentos, embora sejam específicos, podem ser conhecidos pelo professor e certamente o ajudam no dia a dia da prática inclusiva, já que muitos alunos chegam à sala de aula com diagnósticos baseados nas classificações citadas acima.

No questionamento seguinte, procurou-se saber, das entrevistadas, o que elas entendem por inclusão escolar, ao que responderam:

“É dar a mesma oportunidade aqueles que possuem limitações.”
(Cecília)

“A garantia da participação de todos na escola.” (Marina)

A professora Cecília, sabiamente, fala sobre a questão da oportunidade. Marina, em poucas palavras, define a inclusão como a garantia de todos frequentarem a escola. Observando-se a aluna Silvia no contexto da sala de aula, foi possível perceber a sua satisfação em frequentar a escola, especialmente no momento de realização das atividades propostas. Notou-se, ainda, a autonomia que Silvia tem conquistado, o que certamente tem relação com a perspectiva adotada pelas professoras com quem ela tem convívio.

Segundo Vygotsky (1995) quando as crianças são excluídas do convívio com outras crianças, aumentam ainda mais as dificuldades no desenvolvimento. Se, por outro lado, são incluídas, elas tem a oportunidade de aprender juntas, de se desafiar, de minimizar dificuldades e de treinar novas habilidades. Para o autor, o desenvolvimento não se dá simplesmente por ações biológicas de maturação, mas, pela interação do sujeito com seus pares, em um ambiente sociocultural. Ao mesmo tempo em que a pessoa adquire conhecimento individual e socializa, o contexto de inclusão também permite que se construa conhecimentos de modo compartilhado. (idem 2001;2003)

Ao abordarem especificamente as suas experiências com a aluna com deficiência mental, as professoras mencionaram que:

“Procurei através de pesquisa mesmo e de ajuda com a professora de apoio que eu tenho hoje.” (Cecília)

“Foi a partir das necessidades que fui me orientando por meio de leituras e palestras cursos de aperfeiçoamento.” (Marina)

Cecília relata que a experiência com Silvia fez com que pesquisasse e que fosse em busca de ajuda da professora de apoio para compreender os caminhos necessários a colaborar com a aprendizagem da aluna. Marina, por sua vez, parece ter orientado o seu trabalho a partir das necessidades apresentadas por Silvia, somando, a isso, aquilo que já tinha construído de conhecimento. Para Carvalho (2004) o professor precisa ter uma

visão inovadora a respeito do que é a inclusão escolar, compreendendo que os cursos de aperfeiçoamento na área são necessários e valiosos, entretanto, não são suficientes para direcionar as práticas pedagógicas. Segundo este autor, uma atitude ativa diante de cada necessidade educativa especial se faz necessária, o que confirma a importância da postura adotada pelas professoras. A quebra de paradigmas inclui reaprender para ensinar, ir em busca de informações e não paralisar diante das dificuldades, a fim de não segregar². Crianças em situação de deficiência possuem especificidades e necessitam de atendimento adequado para a eficácia da inclusão (idem).

Em se tratando do conhecimento que tinham na época em que tiveram o primeiro contato com Silvia, e o que sabem hoje a respeito da deficiência intelectual, as professoras afirmaram:

“É,é,é o que eu sei hoje a respeito dela é através do laudo né, que o médico emitiu, a família trouxe para a escola e os depoimentos da mãe, os depoimentos familiares, dos colegas de trabalho que trabalhou com ela no ano anterior e as pesquisas, a as experiências que eu tenho é esta.” (Cecília)

“Por trabalhar com autista antes da Silvia, que tem microcefalia, procurei ler muitos artigos e reportagens a respeito e hoje sei que é uma deficiência que precisa de muita atenção, dedicação e cuidado.” (Marina).

A professora Cecília afirma ter buscado informações pontuais no laudo médico; ter conversado com a mãe de Silvia para traçar estratégias no seu processo de ensino aprendizagem; e ter procurado pelas colegas que estiveram com ela nos anos anteriores para compreender melhor as suas limitações e potencialidades. A troca de experiências, seja com profissional da saúde, familiares ou professores, parece um bom começo para quem não sabe como atender ao aluno atípico. A professora Marina, que já possuía especialização em inclusão escolar, e que também já havia realizado cursos de curta duração, afirma ter recorrido a leituras que tratavam do tema, dedicando-se com atenção às particularidades apresentadas pela aluna para intervir com segurança. De acordo com Cruz e Glat (2014) a graduação de professores no âmbito de necessidades educacionais especiais tem recebido diversas críticas e estão se adaptando para melhor atender às

² Segregar – Pôr à margem; marginalizar. 2. Produzir (secreção); secretar. P.3. Afastar-se, isolar-se. (Mini Dicionário Aurélio, 2010 p. 689)

demandas relacionadas ao desenvolvimento atípico e às necessidades educacionais especiais. Segundo esses autores, além da graduação deve-se ter plena consciência da importância da formação continuada, de cursos específicos, da leitura de artigos afetos ao tema e de troca de experiências para o bom andamento da prática pedagógica inclusiva.

Ao discorrerem sobre a diferença entre dar aulas para alunos com deficiência mental e alunos sem necessidade educacional especial, as entrevistadas esclareceram que:

“Existe, porque a gente precisa de muito apoio da direção, da equipe pedagógica é com a criança como a Silvia hoje, eu preciso de um professor de apoio, que no caso é o que eu tenho na sala né, que é o meu instrumento valioso.” (Cecília)

“Aluno é aluno, a aula deve ser diferente tendo ou não aluno com deficiência, cada criança aprende de um jeito. A diferença é que as necessidades de aprendizagens de uma criança com deficiência são coisas básicas para qualidade de sobrevivência.” (Marina)

Pela narrativa da professora Cecília há diferença entre dar aulas para alunos com e sem necessidade educacional especial e o professor sozinho tem menos chance de alcançar os objetivos traçados. Segundo o seu relato, eles podem ser mais facilmente alcançados se a equipe diretiva e pedagógica assumirem seu papel, e se for possível contar com professor de apoio. Essa foi uma significativa observação, já que a escola é composta por vários atores, e não somente pelo professor. Para Marina, por outro lado, a singularidade do aluno vai determinando como o professor precisa atuar. Ao mesmo tempo, a narrativa desta professora demonstra que as deficiências e dificuldades apresentadas pelos alunos não podem constituir barreiras para que eles tenham qualidade de assistência.

No que diz respeito ao apoio da direção da escola, Aranha (2000) afirma que cabe ao diretor, no âmbito de suas ações, criar junto à equipe pedagógica e administrativa um contexto favorável à implementação da inclusão, diariamente. Ross (1998) reafirma este papel do diretor, que deve ser participativo em todos os sentidos. Em se tratando das práticas pedagógicas, verifica-se que é preciso repensá-las, lembrando que as diferenças existem independentes de haver deficiência, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem ou outro transtorno mental ou do

comportamento. Conforme afirma Ferreira (1999), o professor deve ser formado para trabalhar com a diversidade, e não com um perfil específico de aluno.

Pelo exposto, nota-se que as professoras entrevistadas conceituam a inclusão escolar como uma oportunidade das pessoas com necessidades educacionais especiais a terem acesso e permanência na escola, com direito a interagir com os pares, a aprenderem e se desenvolverem. Nota-se que as professoras compreendem qual é o público atendido pela inclusão escolar, o que provavelmente tem relação com a experiência de ambas com alunos com desenvolvimento atípico (baixa visão, síndrome de down e autismo). Ao abordarem especificamente as suas experiências com a aluna com deficiência mental, a professora regente mencionou que foi em busca de ajuda da professora de apoio para compreender os caminhos necessários para colaborar com a sua aprendizagem, além de juntas terem pesquisado sobre o assunto para clarificar dúvidas. Isso demonstra que além da experiência, outro aspecto que influencia na concepção que as entrevistadas tem sobre a inclusão está baseada na relação dialógica com os colegas da equipe.

As entrevistadas mencionaram que o conhecimento que tinham na época em que tiveram o primeiro contato com Silvia se deu através no laudo médico; de conversas com a mãe da aluna e da ajuda de professores que lecionaram para ela em anos anteriores. Para as professoras, há diferença entre dar aulas para alunos com deficiência mental e alunos sem necessidade educacional especial, o que demonstra que provavelmente foi necessário realizar mudanças no modo como ambas planejavam e dinamizavam suas aulas nas classes regulares. Segundo suas narrativas, é a singularidade do aluno que vai determinando como o professor precisa atuar, devendo ele estar atendo a isso. Afirmaram, ainda, que não se trata apenas de capacitação, mas, de abertura ao novo, de um posicionamento reflexivo diante desse processo/desafio que é diário. Sinalizam, sobretudo, que o professor deve ser formado para trabalhar com as diferenças, e não com um perfil específico de aluno. Esses aspectos confirmam que a capacitação docente também pode se dar através do compartilhamento de ideias com os colegas, mas, que, um aspecto fundamental quando se trata da inclusão escolar diz respeito ao modo como o professor se posiciona frente às necessidades apresentadas por cada aluno, tenha ele deficiência intelectual ou não.

No tópico a seguir, procurou-se analisar os desafios encontrados pelos professores da Escola Feliz Aprendiz, no processo de inclusão escolar da referida instituição.

5.2. DESAFIOS QUE SE APRESENTAM AO PROFESSOR NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O processo de inclusão abrange muito além dos processos da sala de aula, uma vez que desde o momento em que o aluno é matriculado na escola a inclusão começa a acontecer. Depara-se com obstáculos físicos/arquitetônicos que interferem no seu acesso, como se estes sinalizassem algo do tipo: “você não é bem-vindo aqui!” Esta exclusão nem sempre é clara, mas, quando é, pode ser um desafio muito grande para a pessoa em situação de deficiência. Pensar em inclusão escolar ainda é pensar em desafios, e, por que não, em dificuldades. Estas, por sua vez, não estão no caminho apenas dos alunos, mas, também, dos professores, que são a linha de frente do processo, e que lidam diariamente com o potencial e com as limitações de cada aluno.

Para compreender melhor esses desafios, foi questionado às professoras sobre o que foi preciso para que elas construíssem o conhecimento a respeito da deficiência intelectual. Sobre essa questão, responderam:

“É,é,é o que eu sei hoje a respeito dela é através do laudo né, que o médico emitiu, a família trouxe para a escola e os depoimentos da mãe, os depoimentos familiares, dos colegas de trabalho que trabalhou com ela no ano anterior e as pesquisas, a as experiências que eu tenho é esta.” (Cecília)

“Por trabalhar com autista antes da Silvia que tem microcefalia, procurei ler muitos artigos e reportagens a respeito e hoje sei que é uma deficiência que precisa de muita atenção, dedicação e cuidado.” (Marina).

De acordo com a professora Cecília, o processo de construção de conhecimento a respeito da deficiência intelectual teve início com as informações contidas no laudo médico de Silvia, somados às informações dos familiares e colegas de trabalho – aspectos que já haviam sido apontados pela professora na seção anterior deste estudo. Marina, por sua vez, informou que antes de trabalhar com Silvia já havia lecionado para uma aluna autista, o que fez com que procurasse informações a respeito, a fim de

respaldar a sua prática. Nota-se, portanto, que o primeiro desafio que se apresenta ao professor no contexto da inclusão é a formação/capacitação, o que nem sempre tem relação com um ensino sistematizado, mas, com atitudes de pesquisa, de estudo, de descoberta. Correia (2008) afirma que os profissionais da educação “*necessitam de formação específica*” para traçarem estratégias e também de utilizar as tecnologias nos ambientes inclusivos. Nesse caso, o professor:

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍÁ, 2006, p. 23)

Segundo a autora, além da formação o docente precisa ter consciência de que a atitude inclusiva é reflexo do comportamento do professor na busca por uma sociedade mais justa, independente das diferenças. Em continuidade a essa questão, questionou-se, também, sobre aquilo que as entrevistadas consideram necessário para um professor atuar com alunos com deficiência mental. A esse respeito, informaram:

“Para atuação, antes de tudo é necessário o professor ter amor e vocação, porque não é fácil.” (Cecília)

“Em primeiro lugar buscar aprender cada vez mais sobre esta deficiência, apoio da escola e muito amor e dedicação.” (Marina)

Pela narrativa da professora Cecília, nota-se que ela considera que o principal pré-requisito é que o professor tenha vocação, que implica em aptidão para lecionar e para lidar com pessoas, independente de quem elas sejam. Ser movido pela vocação é um diferencial, já que tende a motivar o professor no planejamento e na dinamização de estratégias diferenciadas. Em contrapartida à Cecília, a professora Marina afirma que o aspecto mais importante é conhecer sobre a limitação apresentada pelo aluno, ter o apoio da escola e dedicar-se. Acredita-se que as narrativas das professoras se completam, considerando-se que o exercício de docência, de fato, é um ofício. De acordo com Libânio (2009) os dias atuais exigem um profissional que tenha domínio da

pedagogia e das especificidades, que seja pesquisador e saiba transmitir conhecimento, tenha participação social e domínio técnico.

Ainda em referência aos desafios, perguntou-se, às professoras, se foi necessário realizar alguma mudança na forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos para a aluna Silvia. Sobre esse aspecto, mencionaram:

“Sim, tive que rever alguns conteúdos, adaptar as atividades, porque nem todas que o “re”, que a turma é, é resolve ela é capaz também de estar dentro daquela capacidade, ela é capaz de fazer, não a mesma atividade, então eu tenho que adaptar todas as atividades da aula.” (Cecília)

“Mudei muita coisa, a principal mudança foi a compreensão de que todos são diferentes e que várias estratégias devem ser utilizadas para garantir o aprendizado indiferente de suas potencialidades.” (Marina)

A professora Cecília afirma que a atuação com a aluna Silvia fez com que modificasse a sua forma de construir atividades, de planejar as estratégias e de dinamizar as aulas. Segundo ela, sua preocupação é que a aluna aprenda, que ela seja capaz de realizar as tarefas, significando-as. A professora Marina reafirmou algo que já havia sido dito por ela a respeito das turmas inclusivas: todos são diferentes, de modo que, por esta razão, estratégias diferentes devem ser utilizadas pelo professor em sua prática diária. Segundo Demo (2001), um dos grandes desafios do professor é a necessidade constante de repensar suas práticas pedagógicas, assumindo uma postura de pesquisador, trabalhando com seus alunos de forma crítica, e construindo, a partir destas investigações, situações necessárias para formação de um cidadão que escreva sua própria história.

Em se tratando das estratégias elaboradas para dinamizar as aulas, foi questionado às professoras se elas as consideram eficazes para a inclusão desses alunos com deficiência mental, ao que responderam:

“Considero que sim, pode ser melhor, considero bom o trabalho que nós estamos realizando este ano, como é um novo pra mim é novo, então estou aprendendo, acredito que pode melhorar ainda mais.” (Cecília)

“Com certeza, as descobertas são diárias, mas a forma como ela está reagindo prova que estamos indo no caminho certo. Trabalhar com ela os mesmos conteúdos levando em conta suas dificuldades é muito bom. Acredito que quando tivermos maior apoio nas questões dos equipamentos adaptativos necessários teremos ainda melhores resultados.” (Marina)

Na fala da professora Cecília é perceptível a motivação em realizar bem seu trabalho, havendo, também, o desejo de aprender para melhorar a sua prática. Marina, por sua vez, afirma que todos os dias descobre coisas que precisam ser implementadas, de modo que a baliza é sempre o retorno que Silvia lhe dá nas atividades. Apesar disso, também atribui aos materiais e equipamentos a possibilidade de ampliarem as chances de melhores resultados no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Menezes (2008) a eficácia da atuação pedagógica, especialmente quando se refere ao contexto da educação inclusiva envolve tanto a disponibilidade do professor quanto a sua flexibilidade em promover mudanças no seu modo de lecionar. Isso por que, segundo ele, o professor se dispõe a contornar situações de imprevisto que poderão surgir na sua prática diária. A esse respeito, Mendes (2002) salienta a importância do olhar do professor aos resultados que vão sendo apresentados pelos alunos, confirmando o caminho pelo qual a prática pedagógica deve ser orientada.

Ao abordar a relação que tem com a professora da sala de recursos e a acompanhante de Silvia, a professora regente relatou:

“Nossa relação é de partilha mesmo, as aulas, os planejamentos, as atividades, tudo a gente senta antes, prepara, é, é, é compartilha o que pode ser avaliado, o que pode ser ensinado, então tem sido muito bom, e, e, e o que eu tenho a dizer é que está sendo ótimo, uma experiência ótima.[...] Não é só válido como é necessário, é impossível é com o grau de deficiência de uma aluna como eu tenho hoje você trabalhar sozinho, é impossível, então eu acredito que não é só necessário, é essencial.” (Cecília)

Pela explanação feita acima, nota-se que a relação existente entre essa equipe é de colaboração mútua, na qual as aulas são construídas em conjunto, a começar pelo planejamento e a seleção de materiais. Cecília acrescentou a impossibilidade de um professor conseguir atuar sozinho, sem o auxílio de alguém que divida com ele a criação das estratégias, especialmente quando se trata do contexto da escola inclusiva. A professora Marina, por sua vez, ao abordar a relação que tem com a professora regente, salienta: *“O nosso relacionamento é excelente, sempre o meu planejamento é baseado no planejamento da Cecília, pra ficar contextualizado e a Silvia interagir, preparo de acordo com as limitações da Silvia”*, confirmando aquilo que pontuou Cecília. Ratificando a importância da troca de experiências e a colaboração conjunta entre professor regente e o professor de apoio, Hanks (1993) afirma que este último é um auxílio para o professor regente, onde ambos trabalham em parceria na busca do melhor planejar e avaliar o aluno.

Um questionamento adicional feito às professoras se referiu às dificuldades que elas têm enfrentado com alunos com deficiência mental, ao que responderam:

“[...] a dificuldade é você fazer adaptação mesmo da aula, porque isso é implica muitas mudanças, implica assim no dia a dia implica você rever os conteúdos e adaptar, isso realmente é difícil.” (Cecília)

“[...] Falta de orientação especializada, exigência demasiada no currículo, pouca instrução por parte dos pais.” (Marina)

A principal dificuldade narrada por Cecília refere-se à adaptação das atividades que serão ensinados, tendo em vista que o conteúdo é igual para todos e a forma de ensinar é que deve ser diferente. A maior dificuldade apontada por Marina é a falta de capacitação dos professores, mas, também, a falta de instrução dos pais, que também deveriam ter mais atenção em relação à deficiência, às limitações e às condições de aprendizagem de seus filhos. De acordo com Perrenoud (2001), a adaptação das atividades, quando se trata da inclusão escolar, é fundamental. Isso ocorre por que além dos perfis diversos que uma classe comum tem, em um contexto inclusivo há, ainda, limitações que podem comprometer a aprendizagem dos alunos. Para tanto, cada vez mais se percebe a importância do investimento em uma formação continuada, que permita ao professor sentir-se empoderado para lidar com os desafios de uma classe heterogênea.

Ao serem feitas referências às mudanças, que a Escola Feliz Aprendiz precisou fazer para melhor atender a alunos como Silvia, a professora regente respondeu:

“As mudanças, acima de tudo é,é,é eu acredito que são o espaço físico, adaptações, que hoje a gente vê a grande dificuldade de locomoção das pessoas com deficiência, então a escola tem que estar adaptada.” (Cecília)

Cecília afirma que a escola ainda precisa melhorar a estrutura arquitetônica, a fim de possibilitar a locomoção dos alunos, especialmente aqueles com comprometimento motor. A esse respeito, Marina aponta: “*recursos pedagógicos; mão de obra qualificada e assistência dos familiares*”. Nota-se que as professoras apontam como principais aspectos desafiadores as questões relativas à acessibilidade e a participação da família, ambos absolutamente impactantes no processo de inclusão escolar. Segundo Omote (1996), a escola precisa estar atenta a cada necessidade apresentada pelos alunos, diminuindo os entres às acessibilidade e garantindo que, além das questões pedagógicas, esses alunos também sejam apoiados no aspecto estrutural da escola. É preciso, sobretudo, que o aluno se sinta pertencente aquele lugar, àquela instituição.

As políticas públicas de acessibilidade à pessoa em situação de deficiência acentuam a importância de se pensar na estrutura física e no mobiliário para melhor atender às pessoas com desenvolvimento atípico:

Os requisitos estabelecidos na forma do caput deverão contemplar no mínimo: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso nos espaços de uso coletivos, reserva de vagas nas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas, adaptação de portas e banheiros para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. (BRASIL,1999, p.25).

De acordo com a portaria acima, todos os direitos de ir, vir e permanecer devem ser garantidos à pessoa em situação de deficiência, mas em comparação com a realidade que as escolas se encontram pode-se afirmar que ainda existe muito a fazer. Como está abordado desde o início deste trabalho, a inclusão escolar no Brasil e no mundo ainda é recente, de modo que a acessibilidade tem sido requerida, mas ainda se constitui um grande desafio nas escolas e em outras instituições públicas e privadas, o que não é diferente na Escola Feliz aprendiz.

Analisando-se os aspectos aqui expostos, os desafios enfrentados pela Escola Feliz Aprendiz são muitos, segundo as entrevistadas, especialmente em se tratando do aluno com deficiência intelectual. Segundo as professoras, o primeiro desafio que se apresenta ao professor no contexto da inclusão é a formação/capacitação, o que nem sempre tem relação com um ensino sistematizado, mas, com atitudes de pesquisa, de estudo, de descoberta. Segundo elas, outro desafio que se apresenta ao professor que pretende atuar com alunos com deficiência intelectual refere-se à vocação, aptidão para lecionar e para lidar com pessoas, independente de quem elas sejam. Além disso, apontam que é necessário que o professor conheça sobre a limitação apresentada pelo aluno, que tenha o apoio da escola e que seja dedicado em seu ofício.

Outro desafio apresentado pelas entrevistadas refere-se à relação entre professor regente, professor de apoio e acompanhante. Segundo elas, é necessária a troca de experiências e a colaboração conjunta em busca do melhor planejamento e avaliação do processo de aprendizagem do aluno com desenvolvimento atípico. Para as professoras, as maiores dificuldades apresentadas no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, além daquilo que já foi citado, refere-se à adaptação das atividades, tendo em vista que o conteúdo é igual para todos, mas a forma de ensinar deve ser diferente. Sinalizam, também, a falta de instrução dos pais como aspectos desafiadores, já que muitas vezes eles desconhecem as limitações e o potencial de seus filhos. Nota-se que a escola ainda precisa melhorar a estrutura arquitetônica, a fim de possibilitar a locomoção dos alunos com comprometimento motor, como também precisa oferecer recursos pedagógicos diferenciados. A esse respeito, ambas as professoras atribuem aos materiais e equipamentos a possibilidade de ampliarem as chances de melhores resultados no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Partindo dos desafios apresentados, na categoria a seguir procurou-se compreender de que forma os professores da Escola Feliz Aprendiz compreendem os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

5.3 COMO APRENDEM E SE DESENVOLVEM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA ESCOLA FELIZ APRENDIZ?

A inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual é recente no Brasil e no mundo, assim como as leis que amparam o direito dos alunos em situação de deficiência. Apesar disso, um questionamento surge para todo professor que se depara com esse contexto: de que forma devo fazer agir para possibilitar a aprendizagem deste aluno? Partindo dessa questão, buscou-se compreender de que forma o professor regente e o professor de apoio percebem os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, e o que pensam sobre esses aspectos quando o assunto é o aluno com deficiência intelectual. Para tanto, partiu-se do primeiro conceito, que diz respeito à aprendizagem, ao que as entrevistadas responderam:

“Aprendizagem é a capacidade que o sujeito tem de absorver o que lhe é ensinado.” (Cecília)

“Aprendizagem é uma ferramenta para viver bem no mundo que nos cerca.” (Marina)

Para Cecília a aprendizagem está diretamente ligada à troca de conhecimento entre professor e aluno. Infere-se que a professora utiliza o verbo absorver referindo-se a apropriar-se, a atribuir sentido. Marina, por sua vez, afirma que a aprendizagem vai além das questões acadêmicas. Trata-se de um processo que atravessa todos os ambientes e momentos da vida. Para Oliveira (1997) “*a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo*” (p.57). Confirmando esse conceito, Vygotsky (1998) salienta que a aprendizagem é um processo de significações que pressupõe o contato com o outro em relações de troca de saberes. Nele, todos ensinam e todos, de algum modo, aprendem – seja em um contexto institucional ou não.

Em se tratando de desenvolvimento, as professoras o conceituaram conforme a seguir:

“Faz parte da vida de todo ser humano, são as etapas aonde vai construindo sua personalidade, seus conhecimentos, seus, suas escolhas e outros, é isto.” (Cecília)

“É um processo individual, cada um tem seu tempo.” (Marina)

Ao referir-se ao desenvolvimento, Cecília informa que ele se dá em etapas, tendo relação direta com a formação da pessoa, com os conhecimentos com os quais ela entra em contato e com as escolhas que faz. Marina, por outro lado, afirma apenas que trata-se de um processo singular, no qual cada pessoa tem um *time*. A referência das professoras às etapas e à individualidade permitem que se perceba que há, de alguma forma, uma compreensão de que desenvolver-se é um processo. Além disso, deve-se acrescentar que a narrativa de Marina permite que se perceba que, para ela, esse processo pode não ser igual para todas as pessoas, que cada aluno tem um tempo para aprender e para se desenvolver. Durante as sessões de observação, foi possível notar que mesmo com suas limitações, Silvia se esforça em imitar os colegas com finalidade de alcançar os objetivos propostos pela professora.

Para Kelman (2010) o desenvolvimento é um conjunto de aspectos, e não simplesmente de fatos isolados. Isso implica dizer que elementos se somam e possibilitam que uma pessoa aprenda e se desenvolva. Sua compreensão muito se assemelha à de Vygotsky (1989), que sinaliza que o desenvolvimento está diretamente ligado ao aspecto cultural, onde o desenvolvimento acontece em trocas de experiências, partilhas. Para esses autores, o desenvolvimento não se dá simplesmente por ações biológicas de maturação, mas pela interação do sujeito com seus pares, em um ambiente sociocultural. Isso demonstra que, ao mesmo tempo em que a pessoa adquire conhecimento também ajuda a construir e, assim como se desenvolve, ajuda a desenvolver (idem 2001,2003). Para Marina, é possível saber que Silvia está aprendendo quando: “*age com autonomia, diante de uma necessidade ou situação de conflito*”. Para Cecília, a sua referencia sobre a aprendizagem da aluna com deficiência intelectual se dá:

“Na realização das atividades eu vejo desenvolvimento, se ela está interagindo, se ela está gostando, eu percebo no olhar, nos sentimentos dela e na realização daquelas atividades, pequenas coisas, minuciosas, mas que ela consegue desenvolver.” (Cecília)

Na avaliação de Cecília, a aprendizagem de Silvia ocorre, especialmente, durante a realização das atividades, enquanto ela interage com os colegas e na manifestação das suas reações – que sinalizam que houve significação. Nas sessões de observação, notou-se que quando a professora fazia perguntas ela também respondia, balbuciando, porque sabia que era a hora de responder.

A esse respeito, Duek (2007) afirma que, quando o assunto é aprendizagem e desenvolvimento, o professor tenderá a perceber melhor esses processo se olhar para a deficiência sem negá-la, enxergando além da diferença, vislumbrando o potencial e as capacidades, e não ficando preso às limitações e às barreiras encontradas. No que diz respeito a essa questão, Souza (2005) esclarece que o professor, sensível ao modo diferenciado do aluno aprender e se desenvolver, deve utilizar o material pedagógico com base nas necessidades apresentadas, sob o risco de não conseguir enxergar os ganhos que cada um desses alunos teve ao longo do processo. Ratificando essas questões, Cores (2006) confirma que, quando o professor reconhece as diferentes formas de aprender e se desenvolver, encontra, também, um modo diferente de conduzir a sua avaliação, levando em conta os pequenos avanços alcançados pelos alunos com deficiência intelectual ou com qualquer outro tipo de necessidade educacional especial

Observando-se as reflexões feitas até aqui, nota-se que as professoras entrevistadas entendem que a aprendizagem está diretamente ligada à troca de conhecimento entre professor e aluno, indo além das questões acadêmicas. Conceituam desenvolvimento como um processo, algo que não é igual para todas as pessoas, sinalizando que cada aluno tem um tempo para aprender e para se desenvolver. Para as professoras, é possível perceber que a aluna com deficiência intelectual está aprendendo e se desenvolvendo quanto ela age com autonomia diante de uma necessidade ou situação de conflito. Além disso, pontuam as suas reações de significação ao conteúdo e a interação com os pares como aspectos que demonstram avanços no seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a compreensão docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência Intelectual; compreender aspectos que influenciam na concepção que o professor tem sobre inclusão e identificar a concepção docente a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo com essa deficiência. Fundamentou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. O objeto de análise principal desta pesquisa foram as narrativas retiradas das entrevistas, bem como os fragmentos das observações relativas às interações das professoras com Silvia e seus colegas.

Os resultados revelaram que as professoras entrevistadas conceituam a inclusão escolar como uma oportunidade das pessoas com necessidades educacionais especiais terem acesso e permanência à escola, com direito a interagir com os pares, e a aprenderem e se desenvolverem. Ao abordarem especificamente as suas experiências com a aluna com deficiência intelectual, as professoras mencionaram que foram em busca de ajuda dos colegas da equipe para compreender os caminhos necessários para colaborar com a sua aprendizagem, além de terem pesquisado sobre o assunto para clarificar dúvidas. Isso demonstra que além da experiência, outro aspecto que influencia na concepção que as entrevistadas tem sobre a inclusão está baseada na relação dialógica entre os professores que atuam com o aluno.

Para as professoras, há diferença entre dar aulas para alunos com deficiência intelectual e alunos sem necessidade educacional especial, o que demonstra que provavelmente foi necessário realizar mudanças no modo como ambas planejavam e dinamizavam suas aulas nas classes regulares. Segundo suas narrativas, é a singularidade do aluno que vai determinando como o professor precisa atuar, devendo ele estar atendo a isso. Afirmaram, ainda, que não se trata apenas de capacitação, mas, de abertura ao novo, de um posicionamento reflexivo diante desse processo/desafio que é diário. Sinalizam, sobretudo, que o professor deve ser formado para trabalhar com as diferenças, e não com um perfil específico de aluno. Esses aspectos confirmam que a capacitação docente também pode se dar através do compartilhamento de ideias com os colegas, mas, que, um aspecto fundamental quando se trata da inclusão escolar diz

respeito ao modo como o professor se posiciona frente às necessidades apresentadas por cada aluno, tenha ele deficiência intelectual ou não.

Dentre os desafios enfrentados pela Escola Feliz Aprendiz, especialmente em se tratando de aluno com deficiência intelectual, foram mencionadas a formação/capacitação – o que nem sempre tem relação com um ensino sistematizado, mas, com atitudes de pesquisa, de estudo e de descoberta. Segundo as professoras, outro desafio que se apresenta refere-se à vocação, aptidão para lecionar e para lidar com pessoas, independente de quem elas sejam. Além disso, apontam que é necessário que o professor conheça sobre a limitação apresentada pelo aluno, que tenha o apoio da escola e que seja dedicado em seu ofício. Para as professoras, as maiores dificuldades apresentadas no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, além daquilo que já foi citado, refere-se à adaptação das atividades, à falta de instrução dos pais e à estrutura arquitetônica, a fim de possibilitar a locomoção dos alunos com comprometimento motor.

Observa-se que as professoras entrevistadas entendem que a aprendizagem é algo que se dá na medida em que o professor interage com o aluno, e que é um processo que vai além das questões acadêmicas. Elas conceituam desenvolvimento como um contínuo, algo que não é igual para todas as pessoas, ressaltando que cada aluno, por ser singular, tem um tempo para aprender e para se desenvolver. Para as professoras, é possível perceber que a aluna com deficiência intelectual está aprendendo e se desenvolvendo quando ela age com autonomia diante de uma necessidade ou situação de conflito. Além disso, abordam as suas reações de significação ao conteúdo e a interação com os colegas como aspectos que demonstram avanços no seu desenvolvimento.

Salienta-se que uma das limitações aqui identificadas referem-se ao curto período no qual o estudo foi realizado. Apesar disso, foi possível perceber que percebe-se que a inclusão na Escola Feliz Aprendiz tem acontecido a partir de muitos desafios, e os profissionais da escola parecem empenhados para que aconteça. Fundamentalmente faz-se necessária a reinvenção dos conceitos e práticas pedagógicas, de aspectos estruturais e administrativos.

REFERÊNCIAS

AAMR - American Association on Mental Retardation - *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. 9th ed. Washington, AAMR, 1992.

AAMR - American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAMR.

ARANHA, M. S. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

ARANHA, M. S. *Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia, 1995. 2, 63-70.

ARANHA, M. S. *Inclusão social e municipalização*. Em E. Manzini (Org), Educação especial: temas atuais, 2000. (pp.1-9). Marília: UNESP-Marília Publicações.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Artigo 208, 1988. p. 24.

———. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

———. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

———. Ministério da Educação. *Portaria 1679 de 03 de dezembro de 1999*. Brasília: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf acesso em 16/10/2015.

BÍBLIA. Português. *Ave Maria*. Tradução Monges de Maredsous (Bélgica) revisada pelo Frei João José Pedreira de Castro- 40ª edição. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2002.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORDE - Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Autor.

CORES, C. I. *A criatividade do professor em situação de inclusão escolar*. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. *Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

DUEK, V. P. *Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. *Mediated learning experience Mediated learning experience (MMLLEE) (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications*. London: Freund, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Dicionário Aurélio*. 8ª edição. São Paulo: Positivo, 2010.

FERREIRA, M.C.C. *Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial*. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JUNIOR, C.A. (org) *Formação de educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. V2.

FLICK, U. Entrevista episódica. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 2002. (pp. 114-136). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

FORD E LERNER, *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: UAB/UnB, 2010 p.14.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 127 p.

FONSECA, V. *Educação Especial: programa de estimulação precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Vitor da. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília : Corde,1994. Educação Especial. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987. 127 p.

GIORGIS, J.C.T. *Arqueologia das famílias: da Ginecocracia aos Arranjos Plurais*. In: Revista Brasileira de Direito das Famílias e Sucessões/Edições/17 – Agosto/Set 2010 – Porto Alegre: Magister.

GODOY, A. S. *Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais*. Revista RAE , V.35, n.3, Mai/Jun., 1995.

GORGATTI, M.G.; FERNANDES, R. *Atividade física para deficientes*. Baurueri, SP: Manole, 2005

HANKO, G. *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias – profesores de apoyo*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1993.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JACINO, Ramatis. *O negro no mercado de trabalho em São Paulo pós-abolição - 1912/1920*. 2012. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KELMAN, A.C. *Sociedade, educação e cultura*, MACIEL, A. D., BARBATO, S., *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*, Brasília, Editora UnB, 2010.

LUCKASSON, R.; Coulter, D. L.; Polloway, E. A.; Reiss, S.; Schalock, R. L.; Snell, M. E. et al. (1992). *Mental Retardation – definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

MACIEL, Albuquerque Diva; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. *Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão*. In: MACIEL, D.; BARBATO, S. *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: UnB, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Cad. CEDES vol. 19 nº 46 Campinas Sept. 1998.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, S. R. *A Formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados*. In: REUNIÃO DA ANPED, 25. 2002, Caxambu.

MENEZES, M. A. de. *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 2008. 578 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOTTA, Suely Santos. *Possibilidades da educação libertária na prática de responsabilidade social*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Martha Khol de. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1993.

———. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.]

OMOTE, S. *A integração do deficiente: um pseudo-problema científico*. Temas em Psicologia, 1995. 2, 55-62.

———. *Conclusões do grupo de trabalho (GT3): a família do deficiente*. In C. Goyos, M. A. Almeida & D. Souza (Orgs.), *Temas em educação especial* 3, 1996. (pp.516-525). São Carlos: UFSCar.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Brasília, 2010. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação-Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Brasília.

ROSS, P. *Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional*. [Resumo]. Em Resumos de comunicações científicas. III Congresso Íbero-americano de Educação Especial, 1998. (pp. 239-243). Foz do Iguaçu. PR: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC – São Paulo, 2000.

SOUZA, A. et al. *Inclusão: História, conceitos e problematização*. Brasília: CFORM/UNB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica –MEC/SEB, 2005.

TAYLOR, S. J. BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. 3.rd ed. New York: John Wiley, 1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2009.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). *Inclusive Schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988, p.59-83.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

———. *Fundamentos de defectologia. Em: obras completas. Tomo Cinco*. Cidade de La Habana: Pueblo Y Educación, 1993.

———. *Fundamentos de defectologia*. 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo cinco. (Obras Completas).

———. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

———. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

———. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora?
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
6. Como foi a sua primeira experiência com um aluno com deficiência mental?
7. O que você sabia sobre a deficiência mental na época?
8. O que você sabe a respeito dela hoje?
9. O que foi preciso para que você construísse esse conhecimento a respeito da deficiência mental?
10. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
11. Existe alguma diferença entre dar aulas para alunos com deficiência mental e alunos sem necessidade especial?
12. O que é aprendizagem, em sua opinião?
13. O que é desenvolvimento, em sua opinião?
14. Como você identifica que seu aluno com deficiência mental está aprendendo e se desenvolvendo?
15. Qual a principal lição a experiência com alunos com deficiência mental tem te ensinado?
16. Quais as dificuldades que você tem enfrentado?
17. O que você considera necessário para um professor atuar com alunos com deficiência mental?
18. Que mudanças na escola você considera necessárias para melhor atender esses alunos?
19. Você considera as estratégias elaboradas por você eficazes para a inclusão desses alunos com deficiência mental?
20. Como é a sua relação com a professora da sala de recursos e a acompanhante?
21. Mais alguma consideração a fazer?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE APOIO

1. Qual a sua idade e formação inicial?
2. Você realizou alguma especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você trabalha como professora?
4. O que você entende por inclusão escolar?
5. Com quais tipos de necessidades educacionais especiais você tem trabalhado?
6. Como foi a sua primeira experiência com um aluno com deficiência mental?
7. O que você sabia sobre a deficiência mental na época?
8. O que você sabe a respeito dela hoje?
9. O que foi preciso para que você construísse esse conhecimento a respeito da deficiência mental?
10. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas e de dinamizar conteúdos? Em quais aspectos?
11. Existe alguma diferença entre dar aulas para alunos com deficiência mental e alunos sem necessidade especial?
12. O que é aprendizagem, em sua opinião?
13. O que é desenvolvimento, em sua opinião?
14. Como você identifica que seu aluno com deficiência mental está aprendendo e se desenvolvendo?
15. Qual a principal lição a experiência com alunos com deficiência mental tem te ensinado?
16. Quais as dificuldades que você tem enfrentado?
17. O que você considera necessário para um professor atuar com alunos com deficiência mental?
18. Que mudanças na escola você considera necessárias para melhor atender esses alunos?
19. Você considera as estratégias elaboradas por você eficazes para a inclusão desses alunos com deficiência mental?
20. Como é a sua relação com a professora regente?
21. Mais alguma consideração a fazer?

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB

Polo: _____

Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a) _____

Instituição: _____

Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos apresentando a V. S^a o(a) cursista pós-graduanda Cleidemar Correia Costa Fernandes que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição de Vossa Senhoria para mais esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

ANEXO B: ACEITE INSTITUCIONAL



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), da _____ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização da pesquisa _____, de responsabilidade da pesquisadora Cleidemar Correia Costa Fernandes, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Mestre Fernanda Rodrigues Guimarães.

O estudo envolve a realização de _____ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento _____ (*local na instituição a ser pesquisado*) com _____ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de _____ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em _____ e término em _____.

Eu, _____ (*nome completo do responsável pela instituição*), _____ (*cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*), declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____ (local), ____/____/____ (data).

 Nome do (a) responsável pela instituição

 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS.



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual na perspectiva do professor. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas em áudio e observações de situações cotidianas na escola (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como áudios, entrevistas e observações (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (31) 9244-6682 ou no endereço eletrônico cleidecosta2@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pai/Responsável pelo Aluno

Nome do Pai/Responsável: _____

Nome do Aluno: _____

E-mail(opcional): _____

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual na perspectiva do professor. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas em áudio e observações de situações cotidianas na escola *explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)*

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como como áudios, entrevistas e observações *(explicitar instrumentos de coleta de dados)*, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (31) 9244-6682 ou no endereço eletrônico cleidecosta2@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail (opcional): _____